

сти, средний уровень коммуникативного самоконтроля, средний уровень конформности, толерантность к имитируемым на уроке коммуникативным ситуациям, обладающим признаками неопределенности, средний уровень стремления к статусному росту посредством демонстрации иноязычной коммуникативной компетенции, ориентация на достижения успеха.

### Список литературы

1. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // *Вопр. психологии*. 1984. № 3. С. 25–32.
2. Максаков А.Ю. Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация: автореф. дис. . . . канд. наук. Л., 1990.
3. Талызина Н.Ф. Курс педагогической психологии. М., 2000.
4. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // *Вопр. психологии*. 1971. № 4. С. 6–20.
5. Яценко Т.Е. Методы психологического воздействия как индикатор психологической компетентности будущих педагогов в педагогическом взаимодействии // *Вестн. Томского гос. пед. ун-та*. 2012. Вып. 6 (121). С. 174–179.
6. Яценко Т.Е. Педагогическая психология: учеб.-метод. комплекс. Барановичи: РИО БарГУ, 2011.
7. Budner S. Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable // *Journal of Personality*. 1962. Vol. 30.
8. Norton R.W. Measure of ambiguity tolerance // *Journal of Personality Assessment*. 1975. Vol. 39(6).

\* \* \*

1. Krupnov A.I. Psihologicheskie problemy issledovaniya aktivnosti cheloveka // *Voпр. psihologii*. 1984. № 3. S. 25–32.
2. Maksakov A.Ju. Stili pedagogicheskogo obshheniya trenerov detskih komand i ih optimizacija: avtoref. dis. . . . kand. nauk. L., 1990.
3. Talyzina N.F. Kurs pedagogicheskoy psihologii. M., 2000.
4. Jel'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // *Voпр. psihologii*. 1971. № 4. S. 6–20.
5. Jacenko T.E. Metody psihologicheskogo vozdejstvija kak indikator psihologicheskoy kompetentnosti budushhijh pedagogov v pedagogicheskom vzaimodejstvii // *Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta*. 2012. Vyp. 6 (121). S. 174–179.
6. Jacenko T.E. Pedagogicheskaja psihologija: ucheb.-metod. kompleks. Baranovichy: RIO BarGU, 2011.

### *Communicative activity of teenaged students at German language lessons conducted by teachers with various supervision styles*

*The article represents the results of empirical research of characteristics of communicative activity of teenagers at German language lessons conducted by teachers with authoritarian and democratic supervision styles: sociability, communicative self-control, tolerance to communicative uncertainty, conformity, focus on avoiding failures, aspiration to the status growth.*

Key words: *communicative activity, foreign language communicative competence, style of supervision.*

(Статья поступила в редакцию 02.05.2017)

**Е.В. ТРОШИНА, Н.Н. ОСТРИНСКАЯ**  
(Волгоград)

### **ОБ ОДНОМ ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Рассматриваются принципы, методы и приемы формирования учебно-познавательной компетенции обучающихся иностранному (французскому) языку на трех этапах ее развития: алгоритмическом, эвристическом и творческом.*

Ключевые слова: *учебно-познавательная компетенция обучающихся, принцип деятельности, принцип интерактивности, активизация речемыслительной деятельности, проблемно-поисковые приемы обучения и учения, смысловое чтение.*

Цель данной статьи – рассмотреть некоторые аспекты формирования учебно-познавательной компетенции обучающихся иностранному (французскому) языку и возможности указанной дисциплины в плане достижения метапредметных результатов в форме универсальных учебных действий (УУД).

Вопросами общеучебных умений и навыков в педагогической науке и образовательной практике занимаются уже много десятилетий, однако до сих пор главный недостаток совре-

менного образования связывают с неумением учащихся учиться. В этой связи все большего внимания заслуживает учебно-познавательная компетенция обучающихся.

Являясь компонентом коммуникативной компетенции, учебно-познавательная компетенция определяется как способность изучающего иностранный язык (ИЯ) к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью, что выражается в осознанном целеполагании и постановке учебных задач, выборе средств и способов изучения ИЯ, самостоятельной оценке процесса и результата учебной и коммуникативной деятельности [1, с. 15].

В новых образовательных стандартах в качестве одного из приоритетных направлений определен системно-деятельностный подход. Основная идея данного подхода состоит в том, что знания не даются в готовом виде, обучающиеся должны их «сконструировать» сами.

Выделим те принципы указанного подхода, реализация которых способствует формированию учебно-познавательной компетенции.

1. Принцип деятельности заключается в использовании изучаемого языка для решения актуальных задач. Согласно этому принципу, лексические и грамматические знания являются результатом действий с языковым материалом.

2. Принцип интерактивности: приемы его реализации – это взаимообучение в паре или малой группе и стимулирование речевых взаимодействий на основе информационного разрыва между учениками: каждый участник общения знает то, что неизвестно другим, и только вместе, обменявшись информацией, они могут решить значимую для них проблему.

3. Согласно принципу целостного представления о мире, у обучающегося должна быть сформирована целостная картина мира. Содержание и приемы обучения при этом носят межпредметный характер.

4. Принцип психологической комфортности – то, что во французской образовательной системе называется *la sécurisation des apprenants*. Один из приемов его реализации: предоставление обучающимся возможности выбора уровня трудности, на котором выполняется каждое упражнение.

5. Принцип творчества и активизации речемыслительной деятельности. Этому служат проблемно-поисковые приемы обучения и учения, приемы проектной методики.

В системе УУД особо выделим учебно-интеллектуальные действия и умения, благодаря развитию которых «память становится

мыслящей, а восприятие – думающим». Речь идет об овладении учащимися приемами умственной деятельности на основе систематизации языковых явлений и составления схем их взаимосвязей, моделирования содержания читаемых текстов в форме ментальных карт, выявления причинно-следственных связей в изучаемом материале. Чтобы довести школьников и студентов до уровня полной автономии в учебной деятельности, нужно пройти с ними путь от алгоритмической через эвристическую к творческой стадии развития учебно-познавательной компетенции.

На алгоритмическом уровне обучающиеся пользуются предложенной преподавателем системой опор, помогающей им ориентироваться в структуре и внутренних закономерностях учебного материала и рационально выполнять действия по его осмыслению, переработке и применению упорядоченных знаний в иноязычной коммуникации. Одно из средств управления учебно-познавательной деятельностью на алгоритмическом уровне – памятка – вербальная модель приема учебной деятельности, словесное описание того, с какой целью и как следует выполнять какое-либо учебное действие.

Приведем пример памятки – алгоритма учебных действий при овладении языковым материалом:

- 1) припоминание предшествующих знаний в данной области;
- 2) переживание конкретного опыта через наблюдение изучаемого явления в его функционировании в речи;
- 3) выявление недостаточности имеющегося знания для решения поставленной речемыслительной задачи;
- 4) выдвижение гипотезы о ее решении;
- 5) проведение эксперимента по проверке правильности применения языкового материала в общении с носителями языка;
- 6) коррекция выводов о языковом явлении и речевых действий с его использованием [3, с. 174–181].

Помогает управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и такое средство, как опора. Самостоятельность учеников регулируется на основе постепенного сокращения опор: сначала используются содержательные опоры, подсказывающие содержание высказывания и его последовательность, затем смысловые, указывающие только на основную мысль [2, с. 274–283].

Вербальные содержательные опоры представляются в виде коротких рассказов, текстов-

мнений, писем читателей в газету. Их языковым и фактологическим содержанием ученики могут воспользоваться при построении собственного высказывания по близкой проблеме.

От вербальных переходят к содержательным иллюстративным опорам. В отличие от текстов, где речевые единицы представлены в готовом для употребления виде, картинки и фото заставляют учеников извлекать речевой материал из памяти, исходя из содержания того, что изображено.

Затем – переход к смысловым опорам. Они не содержат необходимого для высказывания речевого материала, а задают определенную идею, по поводу которой нужно высказаться. Вербальные смысловые опоры – это поговорки, крылатые выражения, смысл которых ученики комментируют, приводя факты из личного опыта. Смысловые иллюстративные опоры – это символические рисунки (например, репродукции картин художников-сюрреалистов, картинки проблемного содержания, смысл которых нужно сформулировать, уловив национально-культурную специфику представленной ситуации).

Сокращение опор, их представление во все более свернутом, обобщенном виде подводит обучающихся к самостоятельному высказыванию без опор.

Для перехода от алгоритмического этапа к эвристическому требуется использование проблемно-поисковых приемов обучения и учения. В настоящее время для этого имеется широкий спектр технологий, которые организуют учебно-исследовательскую деятельность учеников, в частности технология лингвистических и экстралингвистических задач.

Лингвистические проблемные задачи основаны на различиях в сочетаемости слов (например, нужно различать *gravement malade, mais grièvement blessé*, управление глаголов в родном и изучаемом языках); это клоуз-тесты на заполнение пропусков в тексте, определение дифференцирующих признаков синонимов на основе контекста, кроссворды и т.п.

Экстралингвистические задачи связаны с переработкой информации текста:

- в тексте ставится и лишь частично решается некая проблема;
- в тексте ставится, но не решается проблема;
- в тексте имеются смысловые скважины (их можно создать с помощью специальной обработки текста, из которого удаляются некоторые смысловые части, подлежащие восстановлению);

- текст иллюстрируется наглядностью, не совпадающей полностью с его содержанием (нужно найти эти различия);

- используется несколько текстов, представляющих различные точки зрения на одну проблему (ученики должны их сопоставить, выбрать наиболее убедительные и аргументировать свой выбор);

- в тексте имеется словесно невыраженная информация, ученики должны проникнуть в подтекст и отыскать эту имплицитную информацию.

Другие виды экстралингвистических задач:

- задачи из различных областей знания (математики, физики, химии и т.п.), формулируемые и решаемые на изучаемом языке;

- задачи на основе учебно-речевой ситуации: проблемный характер ситуации связан с наличием одного или двух неизвестных – а) о чем и что говорить в предлагаемых обстоятельствах и б) как это выразить на ИЯ.

Для перехода к творческому этапу развития учебно-познавательной компетенции важно включить учебную деятельность обучающихся в контекст их реальной жизни, использовать ИЯ для создания конкретного продукта, лично значимого для каждого ученика.

Идеальный образовательный продукт составляют накапливаемый языковой, коммуникативный и учебный опыт учащихся и соответствующие способы коммуникативной и учебной деятельности. В материальной форме этот продукт представляет собой фиксацию личного опыта ученика. На уровне формирования языковых навыков это может быть составление учеником своей «личной грамматики» в виде опорных схем, таблиц, собственного справочника с самостоятельно сформулированными правилами и примерами [1, с. 278–284].

Что касается уровня развития речевых умений, это может быть совместное сочинение и написание на французском языке сценария для проведения внеклассного мероприятия, сказки для школьного представления, очерка для стенгазеты, проведение соцопроса среди носителей изучаемого языка и т.п.

Особое место в учебно-познавательной деятельности занимает чтение как универсальный способ развития познавательных и речевых способностей. Смысловое чтение сопровождает все стадии развития учебно-познавательной компетенции.

В концепции универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская,

И.А. Володарская и др.) выделены действия смыслового чтения, связанные с:

- осмыслением цели и выбором вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи;
- определением основной и второстепенной информации;
- формулированием проблемы и главной идеи текста.

На каждом этапе обучения смысловому чтению обучающиеся должны овладеть рациональными приемами рецептивной и продуктивной текстовой деятельности.

На предтекстовом этапе предлагается проблема, для решения которой обнаруживается недостаточность имеющегося опыта и знаний. Так формируется мотив чтения.

Стратегии предтекстовой деятельности включают следующие приемы работы:

- выдвижение гипотез о содержании текста по заголовку и ключевым лексическим единицам;
- актуализация ранее усвоенной лексики по теме текста в форме ассоциограмм;
- просмотр текста и поиск слов, связанных с уже известным обучающимся содержанием, и прогноз содержания частей, включающих неизвестную лексику;
- формулирование вопросов, ответы на которые предположительно может дать текст.

Второй этап – осмысление содержания текста в процессе чтения. Оно сопровождается такими действиями, как выделение в тексте ключевых слов и коннекторов, составление таблиц, структурирующих информацию текста, маркировка текста разными знаками для выделения известной информации, того, что противоречит знаниям ученика, новых сведений и того, что непонятно.

Третий этап – рефлексия. Ученики стараются понять, удалось ли им решить возникшие в процессе знакомства с новым материалом проблемы. Для того чтобы этот анализ был эффективен, его нужно облечь в словесную форму – ученики составляют собственный текст-изложение исходного текста со своими выводами либо обосновывают свою позицию в дискуссии.

Одной из эффективных стратегий смыслового чтения является кластер – графическая систематизация материала текста: в центре листа записывается ключевое слово, и от него расходятся стрелки-лучи, показывая смысловые поля того или иного понятия.

Процесс формирования УУД может быть эффективным при условии организации системного мониторинга, позволяющего полу-

чать объективную информацию о состоянии и динамике уровня сформированности этих действий у обучающихся. Наибольшую важность имеет не контроль результата, а отслеживание процесса. Учитель, выявляя трудности ученика при освоении учебного действия, начинает понимать, какие этапы, операции вызывают наибольшее затруднение, как нужно скорректировать учебный процесс, чтобы ученик преодолел эти трудности.

Основным инструментом диагностики являются типовые задачи. Так, для определения уровня развития словесно-логического мышления используется тестирование с помощью задач на выявление умения подводить понятия под общую категорию, выявлять логические отношения между понятиями, определять сходства и различия понятий и т.п.

В заключение отметим, что как обучение, так и контроль его результатов должны включать практико-ориентированные задания, позволяющие выявить способности обучающихся к решению задач в жизненных ситуациях. Следует использовать накопительную систему оценивания с помощью портфолио, обеспечивающего анализ и оценку своей учебной деятельности, а также разнообразные методы и формы – стандартизованные тесты, проекты, практические и творческие работы.

### Список литературы

1. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности: общеобразовательная школа: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.
3. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: теоретические основы. М., 2003.

\* \* \*

1. Korjakovceva N.F. Teoreticheskie osnovy organizacii izuchenija inostrannogo jazyka uchashhimsja na baze razvitija produktivnoj uchebnoj dejatel'nosti: obshheobrazovatel'naja shkola: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Urok inostrannogo jazyka. Rostov n/D.: Feniks; M.: Glossa-Press, 2010.
3. Shhepilova A.V. Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniju francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu: teoreticheskie osnovy. M., 2003.



*One of the directions of formation of educational competence of students learning French*

*The article deals with the principles, methods and techniques of formation of educational and cognitive competence of students of foreign (French) language at three stages: algorithmic, heuristic and creative.*

Key words: *educational and cognitive competence of students, principle of activity, principle of interactivity, intensification of speech-thinking activity, research methods of teaching and learning, meaningful reading.*

(Статья поступила в редакцию 12.04.2017)

**М.А. ОЛЕЙНИК**  
(Волгоград)

**АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕОРИИ ИСКУССТВА Р.ДЖ. КОЛЛИНГВУДА В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ**

*Современное состояние музыкальной культуры, связанное с переводением музыкальных произведений в статус медиаинформации, вновь актуализирует вопрос о специфике искусства, оппозиции искусства и «не-искусства». Особенно остро данный вопрос стоит в процессе отбора музыкального материала, предлагаемого педагогом современным школьникам на уроках музыки и во внеурочной музыкальной деятельности, в соответствии с критериями подлинного искусства. Основания для осмысления данных критериев имеют в философско-эстетических концепциях прошлого, в частности в теории Р. Дж. Коллингвуда.*

Ключевые слова: *предметная профессиональная подготовка, искусство, художественный образ, выразительность, музыкальная культура, ремесло, музыкальное произведение.*

Предметная профессиональная подготовка педагога-музыканта на современном этапе подразумевает его глубокую осведомленность в направлениях и процессах, происхо-

дящих в современной музыкальной культуре. Программы по музыке для общеобразовательных учреждений, используемые в настоящее время, предоставляют педагогу достаточную свободу в выборе музыкального материала, однако по-прежнему проблемным остается насыщение образовательного процесса современными музыкальными произведениями высокого художественного и профессионального уровня.

Педагогу, безусловно, необходимо учитывать музыкальные интересы обучающихся, особенно подросткового возраста, поскольку они характеризуют не только их художественно-эстетические потребности, но и определяют выбор круга общения, социальные контакты, содержание досуга и т.д. При этом педагог имеет возможность формировать некий «музыкальный фонд» для каждой возрастной группы обучающихся, в котором наряду с музыкальной классикой различных исторических периодов представлены произведения различных современных музыкальных жанровых и стилевых направлений. В связи с этим ему необходимо владеть обоснованными критериями отбора образцов подлинного музыкального искусства, которые могут осваиваться, например, в рамках музыкально-исторической подготовки.

Современная музыкальная культура, насыщенная многоязычием, обилием стилей и техник, художественных индивидуальностей, достаточно быстро осваивает средства ИКТ, благодаря которым формируется совершенно особенное музыкальное медиапространство. В нем стираются границы между реальной и виртуальной коммуникацией; художественный продукт используется как единица медиаинформации, которая трансформируется и тиражируется без участия (а иногда и без ведома) автора и исполнителя; все большее место занимает коммерческий сегмент, предъявляющий к музыке требования, отличные от традиционных критериев искусства.

Вопросы о специфике искусства, разделении искусства и «не-искусства», на протяжении столетий выступавшие в качестве предмета дискуссий, вновь звучат очень актуально и отсылают к философско-эстетическим теориям прошлого. На наш взгляд, представляет интерес теория Р. Дж. Коллингвуда (1925), в основе которой лежит обоснование фундаментального признака подлинного искусства как специфического выражения эмоций.